
L'approche psycholinguistique de la contrastivité à travers le métadiscours d'enseignants polonophones de FLE

*The psycholinguistic approach of contrastivity through the metadiscourse of
Polish-speaking teachers of French as a foreign language*

Katarzyna Starosciak



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/5651>

DOI : 10.4000/cediscor.5651

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Pagination : 73-87

ISBN : 978-2-37906-049-6

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Katarzyna Starosciak, « L'approche psycholinguistique de la contrastivité à travers le métadiscours d'enseignants polonophones de FLE », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 16 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 31 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/5651> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.5651>

Les carnets du Cediscor



L'approche psycholinguistique de la contrastivité à travers le métadiscours d'enseignants polonophones de FLE

The psycholinguistic approach of contrastivity through the metadiscourse of Polish-speaking teachers of French as a foreign language

par Katarzyna STAROŚCIAK

Résumé/Abstract

Cette contribution présente une étude de différentes formes de rapprochements entre la langue source et la langue cible, effectuées par les enseignants polonophones dans leur discours explicatif destiné aux apprenants avec lesquels ils partagent la même langue de départ. Afin de vérifier dans quelle mesure ils adaptent leurs explications métalinguistiques aux représentations du public, nous avons passé en revue un corpus constitué d'une dizaine de cours portant sur le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait français. Les résultats montrent que les enseignants non natifs sont susceptibles de créer occasionnellement, au contact de la culture métalinguistique ambiante, des formes de descriptions métalinguistiques bien différentes de celles qu'on trouve dans des supports pédagogiques conçus pour un public international.

This article presents a study of different forms of transfer between source and target languages as made by Polish-speaking teachers in their explanatory discourse for learners with whom they share the same first language. In order to verify the extent to which they adapt their metalinguistic explanations to the understandings of their learners, we reviewed the transcripts of lessons on the use of the French tenses passé composé and imparfait conducted by a dozen secondary school teachers. The results show that non-native teachers are likely to occasionally create, given the ambient metalinguistic culture, forms of metalinguistic descriptions that are quite different from those found in educational materials designed for an international public.

Mots-clés/Keywords

Métadiscours des enseignants non natifs, contrastivité, psychotypologie, contexte polonophone, aspect grammatical, passé composé/imparfait

Non-native teacher metadiscourse, contrastivity, psychotypology, polish learning context, grammatical aspect, passé composé/imparfait

À la suite de l'expérience des années 50 portant sur l'application de la linguistique contrastive en classe de langue (Lado 1957), les démarches de nature comparatiste en classe de langue ont été reléguées à l'arrière-plan. Cependant, la perspective plurilingue diffusée par le *CECRL* (2001) a remis à l'ordre du jour le comparatisme dans les pratiques d'enseignement¹. Il convient néanmoins de souligner que les pratiques comparatives *ad hoc* des enseignants des langues sont à distinguer de celles effectuées par les linguistes inspirés par la théorie de Lado. Elles relèvent notamment de savoirs issus de l'expertise individuelle et de la réflexivité des enseignants. Il s'agit d'une approche psycholinguistique de la contrastivité (voir section 1), qui n'est pas fondée sur la juxtaposition mécanique des systèmes de fonctionnement de la/ des langue/s source/s (désormais la/les LS) et de la langue cible (désormais LC), mais sur les stratégies d'exploration interlinguistique.

L'objectif de cette contribution consiste à étudier les formes de rapprochements interlinguistiques mises en jeu par les enseignants polonophones de français, dans l'enseignement du passé composé et de l'imparfait français, auprès des apprenants avec lesquels ils partagent la même LS (voir section 4). Notre choix s'est porté sur ce point grammatical particulier, car il n'est pas évident de comparer le fonctionnement de l'aspect grammatical en français exprimé par le passé composé et l'imparfait, avec celui en polonais exprimé par les formes verbales perfectives et imperfectives (voir section 2).

Ainsi, à travers l'analyse d'un corpus constitué des transcriptions d'une dizaine de cours effectués auprès d'apprenants polonophones de niveau B1 (du *CECRL*), nous discuterons des questions de recherche suivantes :

- Quelle est la nature des rapprochements entre la LS et la LC sur lesquels reposent les modèles du fonctionnement aspectuel en français présentées par ces enseignants? S'agit-il de nouvelles formes du métadiscours (catégories, schémas...), ayant un statut autre que celui de connaissances scientifiques didactisées?
- La perception psychotypologique des enseignants polonophones de français et leur expertise professionnelle ont-elles un impact sur ces pratiques contrastives? Si oui, permettent-elles de mettre en relief la non-coïncidence aspectuelle (section 2) entre le polonais et le français?

Notre hypothèse de départ est que, puisque les enseignants polonophones de français possèdent la même LS et le même vécu d'apprenant que leurs élèves, ils ont développé une expertise qui leur permet de comprendre les difficultés des apprenants liées à la notion de l'aspect et d'y adapter leur métadiscours explicatif. Il est donc fort possible de supposer que le métadiscours qu'ils proposent est bien différent dans sa forme de celui qu'on trouve dans des supports pédagogiques pour un public FLE en général.

1. L'expertise contrastive des enseignants

Dans les classes, les enseignants font appel naturellement à leur expertise contrastive. Ainsi, dans cette section, il s'agira de traiter la contrastivité selon l'approche psycholinguistique, puis de s'interroger sur le caractère opérationnel du métadiscours de ces derniers.

1. Voir Boldizsár dir. 2004 : 79.

1.1. L'approche psycholinguistique de la contrastivité

Les problématiques concernant le rôle de la LS sur l'appropriation de la LC ont été discutées pendant longtemps à la lumière des travaux de Lado (1957) et de la psychologie béhavioriste. Rappelons que la théorie de Lado suppose que bien que les langues soient différentes, la théorie du langage est unique. Autrement dit, toute forme linguistique est transférable, car l'apprenant tentera toujours de reproduire ses habitudes dans les productions en LC. Par conséquent, d'après cette conception, la comparaison terme à terme de la LC et de la LS devrait permettre de prévoir les difficultés des apprenants et de rendre l'apprentissage plus efficace.

Cette théorie présentant la notion de *transfert* comme inévitable et mécanique a été remise en cause dès la fin des années 1970. Kellerman (1979) et Jordens (1979), en se fondant sur des études empiriques, ont constaté que ce n'est pas l'analyse *a priori* des structures de deux langues effectuée par le linguiste qui détermine la transférabilité, mais la psychotypologie (Kellerman 1979) établie par l'apprenant. La psychotypologie est une représentation de la distance interlinguistique que se fait l'apprenant lui-même. Les éléments qui alimentent la notion de *psychotypologie* d'après Kellerman sont : la distance interlinguistique², les intuitions de l'apprenant sur les relations de marque dans le système de sa LS et le niveau de connaissance de la LC.

Kellerman (1979) et Jordens (1979) estiment que la proximité perçue de manière globale n'est pas un facteur suffisant pour qu'une forme puisse être transférée. Chaque forme de la LC est notamment psycholinguistiquement marquée et c'est l'apprenant qui effectue le filtrage des éléments des deux langues et établit une identité de forme et de fonction. Les éléments catégorisés comme *neutres* (*language-neutral*) donneront lieu à un éventuel transfert (positif ou négatif) en LC et ceux catégorisés comme *spécifiques* (*language-specific*) ne seront pas transférés. Ainsi, comme le note Giacobbe (1990 : 119) dans le résumé de son travail, « [l]es thèses de Kellerman amènent la notion de transfert au plan de l'activité créative de l'apprenant dans la construction de son système linguistique ».

Comme le rapprochement psychotypologique de la LS à la LC résulte de l'activité cognitive, elle est spécifique pour chaque apprenant, le marquage des éléments de la LC comme neutres ou spécifiques est sujette à évolution au fur et à mesure de la construction de l'interlangue³ de l'apprenant. Giacobbe et Lucas (1980, 1982), à travers leurs études sur l'apprentissage de l'espagnol par les francophones, confirment le fait que le recours à la LS permet à l'apprenant d'élaborer un cadre interprétatif, mais n'est pas une comparaison systématique entre deux systèmes. Giacobbe (1990), en analysant les données recueillies dans le cadre du projet ESF⁴, montre que les représentations de la proximité entre la LS et la LC évoluent

-
2. « Transfer from NL to TL does not take place willy-nilly. There are three principal interacting factors which will control the use of transfer by a learner – his psychological structure of the NL, his perception of NL-TL distance, and his actual knowledge of the TL » (Kellerman 1979), in Rast 2006 : 119.
 3. Terme proposé par Selinker (1972) qui désigne la langue cible parlée par l'apprenant. Il existe des dénominations plus récentes relatives à ce système linguistique transitoire : les *lectes* ou les *variétés d'apprenants*, qui sont définis comme « un répertoire linguistique doté de principes organisationnels spécifiques » (Perdue et Gaonac'h 2000 : 218).
 4. Il s'agit du projet de la Fondation européenne de la science (ESF) *Acquisition des langues étrangères par des adultes immigrés*; à Paris, l'équipe GRAL a travaillé avec les informateurs hispanophones (réfugiés politiques latino-américains) acquérant le français en milieu naturel, voir entre autres *Langue Française*, n° 71 (1986).

lors de l'acquisition, en permettant aux apprenants de créer les hypothèses opératoires sur les fonctionnements de la LC.

Dans cette perspective « ce n'est pas l'apprentissage qui 'guérit' l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage » (Giacobbe 1990 : 122). Le rapprochement de la LC et de la LS constitue ainsi le socle sur lequel l'apprenant construit des hypothèses opératoires portant sur les fonctionnements de la LC et détermine l'évolution de cette dernière.

1.2. L'impact de la psychotypologie sur l'opérationnalité du métadiscours pédagogique des enseignants non natifs

Les passages explicatifs à propos du système de la LC que contiennent les manuels et les grammaires pédagogiques conçus en France pour un public international demeurent souvent problématiques voire ambigus pour les apprenants. Ainsi, l'enseignant sert souvent de médiateur entre les contenus métalinguistiques proposés dans les supports d'enseignement/apprentissage et l'apprenant. Les enseignants de langues ne sont pas uniquement de simples retransmetteurs des connaissances linguistiques. Ils sont en mesure de percevoir la LC par le prisme de leur expérience d'enseignement (et parfois d'apprentissage) et de la mettre au service de leurs apprenants. Dans cette perspective, la classe de langue est un lieu où s'invente la grammaire ordinaire (Porquier 2007) qui « n'a pas d'explication dans les manuels de grammaire ni dans les méthodes et échappe même aux descriptions des linguistes » (*ibid.* : 27). Souvent, dans les classes, les apprenants fabriquent leurs propres règles, qui permettent d'éclairer davantage les relations entre certains aspects de la langue et qui forment les enseignants de langue.

En particulier, les enseignants non natifs qui partagent avec leurs apprenants la même LS sont à même de faire intervenir dans les activités de classe la grammaire ordinaire afin d'optimiser l'appropriation. Leur discours présente notamment une articulation spécifique, évoquée par Beacco (2010 : 21), entre les savoirs savants (ou leurs formes transposées), les savoirs issus de l'expertise professionnelle et les représentations métalinguistiques que ces derniers se sont constituées pour leurs propres besoins en tant qu'apprenants de la LS et de la LC.

Ces trois types de connaissances influencent la perception psychotypologique des enseignants non natifs relative à la distance entre la LC et la LS. Il est donc fort probable que les rapprochements entre deux langues effectués par ces derniers se traduisent en hypothèses opératoires, en transformant les catégories « empruntées » à la LS de sorte qu'elles puissent s'intégrer efficacement dans la construction de l'interlangue. Ainsi, ce qui nous intéresse dans cette étude, ce n'est pas la distance typologique en soi, mais la perception par l'enseignant non natif de la distance linguistique. Les hypothèses opératoires fondées sur la distance psychotypologique des enseignants se manifestent lors des activités de classe et sont sollicitées pour optimiser le coût cognitif du traitement du métadiscours explicite.

2. Objet d'étude

Nous avons choisi d'étudier la perception psychotypologique des enseignants portant sur la valeur des temps *passé composé* et *imparfait* qui expriment l'aspect grammatical en français.

Notre choix s'est porté sur l'aspect grammatical, car il n'est pas simple de trouver pour cette catégorie une corrélation exacte avec le polonais.

Selon la typologie de Guentchéva (1990), l'aspect grammatical français marque l'opposition entre les processus *accomplis* (déterminés dans le temps) et *inaccomplis* (indéterminés dans le temps), exprimés respectivement par le passé composé et l'imparfait. L'opposition aspectuelle en question ne fournit pas d'information explicite concernant l'achèvement du processus (sa réalisation complète). Les exceptions sont les processus exprimés par les *verbes téléliques*⁵ (Garey 1957), comme par exemple *Paul est arrivé ce matin*, où le terme d'accomplissement marqué par le passé composé coïncide avec le terme d'achèvement.

En revanche, l'aspect grammatical en polonais⁶, exprimé par les *verbes perfectifs* (*dokonane*) et *imperfectifs* (*niedokonane*)⁷, marque de manière explicite respectivement l'opposition entre l'achèvement et le non-achèvement du processus (voir Bruley et Starościak 2014). La valeur de l'aspect perfectif qui marque toujours l'achèvement du processus coïncidera avec celle du passé composé, car l'achèvement implique, par principe, l'accomplissement :

[1] Jan	<i>namalował</i> ^(PERF.)	obraz.
Jean	a peint	un tableau.

En ce qui concerne la valeur de l'aspect *imperfectif* en polonais, il est difficile de trouver son équivalent exact en français, car la valeur *non achevée* du processus désigne :

– tout comme l'imparfait en français, les processus *inaccomplis* en cours de développement [2] ou les états [3], car les deux procès sont par définition inachevés :

[2] Jan	<i>malował</i> ^(IMPERF.)	obraz	kiedy	zadzwonił	telefon.
Jean	peignait	un tableau	quand	a sonné	le téléphone.

[3] Jan	<i>był</i> ^(IMPERF.)	malarzem.
Jean	était	peintre.

– les processus *accomplis*, qui sont limités par les bornes temporelles, mais ne présentent aucune marque explicite d'achèvement :

[4] Jan	<i>malował</i> ^(IMPERF.)	swój	pokój	całą	noc.
Jean	a peint	sa	chambre	toute	la nuit.

Bien que dans l'exemple 4 il s'agisse du processus *accompli*, car limité dans le temps (toute la nuit), nous ne savons pas si la chambre en question a été peinte intégralement. Ainsi en polonais l'emploi de l'imperfectif s'impose.

-
5. Garey (1957) introduit les notions de *télicité* et d'*atélicité* propres à l'aspect lexical des verbes afin de le distinguer clairement de l'aspect grammatical *perfectif/imperfectif*. Les verbes *téliques* indiquent les procès caractérisant intrinséquement un but à atteindre (*finir*, *tuer*, etc.), et les verbes *atéliques* n'impliquent aucun but ou point final dans leur structure sémantique (*lire*, *savoir*, etc.).
 6. En nous référant à la catégorisation d'Agrell (1908, 1918), nous comprenons par l'aspect grammatical l'aspect exprimé par la morphologie et la syntaxe, contrairement à l'aspect lexical (ou au mode d'action) qui fait partie du lexique et qui exprime comment l'action s'accomplit et la manière dont elle se réalise.
 7. D'après la catégorisation d'Agrell (1908 : 78), les formes *perfectives* et *imperfectives* des verbes, étant les catégories majeures des verbes slaves, sont considérées comme désignant l'aspect grammatical.

3. Méthodologie de recherche

Dans nos études antérieures (Starościak 2018a), nous avons analysé les représentations des apprenants polonophones relatives au fonctionnement du passé composé et de l'imparfait, afin de vérifier si ces derniers sont conscients de la non-transparence aspectuelle entre le polonais et le français. Les analyses des résultats d'une activité réflexive de verbalisation proposée aux apprenants du niveau avancé (B2 du *CECRL*) ont montré qu'ils perçoivent la catégorie de l'aspect comme « neutre » selon la catégorisation de Kellerman (1979). Autrement dit, ils élaborent leurs microsystèmes relatifs à l'aspect en se fondant sur la valeur de l'aspect grammatical de leur LS. Ce caractère généralisable des rapprochements entre la LC et la LS les conduit souvent à produire des énoncés idiosyncrasiques tels que : *Quand je suis arrivé à Rennes il pleuvait et il pleuvait pendant tout mon voyage*⁸.

Dans la section 1.1., en nous fondant sur les constats de Kellerman (1979), nous avons souligné qu'à part la/les LS, l'un des facteurs qui a un impact sur la psychotypologie de la LC est le niveau de maîtrise de cette dernière. Il se peut donc que les enseignants polonophones aient développé, en tant qu'« apprenants-experts », des microsystèmes relatifs à l'aspect en français plus proches de la LC que les apprenants en question. Dans la présente étude, nous vérifierons si et comment les microsystèmes que les enseignants élicitent à travers leurs méta-discours de classe diffèrent des descriptions linguistiques de référence.

3.1. Informateurs

Les données pour la présente étude ont été collectées auprès de 10 enseignants polonophones d'un profil professionnel similaire et typique pour le contexte polonophone. Ils étaient tous de nationalité polonaise et leur langue première était le polonais. Ils possédaient tous le même type de formation supérieure (master de Philologie romane⁹) qu'ils ont suivie dans différentes universités polonaises. La plupart déclarent séjourner régulièrement dans des pays francophones (France, Belgique, Suisse), mais aucun séjour mentionné n'a dépassé un an. Ils enseignent tous auprès d'apprenants polonophones adultes. La plupart d'entre eux exercent dans des lycées généraux publics et privés. Il est à noter que, dans notre corpus, un seul informateur enseigne dans une Alliance française et deux sont des enseignants universitaires. Ils ont entre 30 et 45 ans et pratiquent tous leur métier depuis cinq à vingt ans.

3.2. Données

Afin d'avoir accès à des éléments de la perception psychotypologique des enseignants polonophones relatifs à l'aspect grammatical en français, nous avons décidé d'exploiter le métadiscours explicatif qu'ils proposent aux apprenants en cours de langue.

Ainsi, nous avons effectué des enregistrements audio d'une dizaine de cours (observation non participante) portant sur la valeur du passé composé et de l'imparfait élaborés par les enseignants polonophones. Plus précisément, chaque cours enregistré était celui où les apprenants étaient amenés à utiliser le passé composé et l'imparfait en même temps dans différents

8. Exemple tiré de l'étude présentée dans Starościak 2018a.

9. *Philologie romane* est une formation en langue et en culture françaises dispensée en Pologne. Elle se divise en trois disciplines principales : la linguistique, la littérature française et la didactique des langues.

types d'activités de classe (voir 3.3.). La plupart des enregistrements ont eu lieu dans la ville de Lublin (Pologne). La durée des cours variait selon le temps imposé par l'institution (entre 45 minutes au lycée et 1 h 30 à l'Alliance française). Les séances n'ont pas été transcrites dans leur intégralité. Ont été transcrites¹⁰ uniquement les activités de systématisation grammaticale, où les enseignants décrivent la valeur du passé composé et de l'imparfait et proposent les exercices d'application aux apprenants.

3.3. Remarques préliminaires

Les activités de systématisation grammaticale ont été, dans tous les cours, constitutives du corpus de cette étude, et synonymes d'activités formelles. La transmission de connaissances relatives aux fonctionnements de la LC se faisait de manière explicite et déductive. Le métadiscours explicatif, élaboré auparavant par l'enseignant, a été le plus souvent transmis sous la forme d'un monologue. La réflexivité des apprenants a été relativement peu sollicitée dans cette phase du cours. La présentation du métadiscours était suivie d'exercices formels, ayant le plus souvent la forme de textes « à trous ». Cette façon de présenter les contenus grammaticaux est typique pour la culture d'enseignement de la LS en Pologne, ce qui a probablement eu une incidence sur la manière d'enseigner la LC. De plus, la démarche dite traditionnelle de « faire la grammaire » est souvent choisie dans le contexte polonophone à cause du temps très limité d'exposition à la LC, qui ne permet pas aux apprenants d'élaborer leurs propres hypothèses sur les fonctionnements de cette langue. Quant à la langue d'explication utilisée par les enseignants lors de la systématisation grammaticale, la prédominance a été assignée au polonais (les passages en français sont marqués en italique dans la transcription). Ce contexte didactique a été donc propice pour identifier les différents types d'activités contrastives impliquant les représentations psychotypologiques des enseignants.

4. Résultats

La présente étude a montré que certains enseignants polonophones se réfèrent dans leurs explications métalinguistiques à leur propre perception psychotypologique, afin de mettre en avant la non-transparence aspectuelle entre la LC et la LS, qui est souvent difficile à saisir par les apprenants polonophones à travers les descriptions proposées par les supports pédagogiques destinés à un public FLE générique (Starościak 2018a). Il est important de souligner que les comparaisons entre les deux langues effectuées par nos informateurs n'ont pas été purement typologiques. Elles ont souvent été fondées sur leurs propres représentations de la distance entre la LC et la LS, ce qui donnait naissance à de nouvelles formes de métadiscours qui divergent de celles proposées par les grammaires pédagogiques conçues en France.

Nous avons identifié dans notre corpus des enseignants qui ont tenté de sensibiliser les apprenants à la divergence aspectuelle entre le polonais et le français, en proposant un discours explicatif fondé sur une comparaison d'exemples dans lesquels les emplois de la LS et de la LC ne se recoupent pas :

10. L'intégralité des transcriptions constituant le présent corpus est à consulter dans Starościak 2013 : 378- 433.

[5] Discours à propos de l'exemple d'un dialogue marqué en gras :

« (...) L : Tu n'as pas essayé de prendre une autre route ?

T : Si, bien sûr, j'ai essayé ! J'ai quitté l'autoroute, mais quand je suis arrivé à Villefranche, la route était bloquée. Les gendarmes arrêtaient toutes les voitures, contrôlaient tous les papiers. Apparemment, ils cherchaient quelqu'un. **J'ai attendu plus d'une demi-heure.**

L : Et après ?

T : Après les gendarmes ont ouvert ma voiture (...) »¹¹

(6)50 E : (...) *j'ai attendu plus d'une demi-heure - alors voilà* - nous avons quelque chose qui surprend les polonais - **czekałem** [attendre/IMPERF.] plus qu'une demi-heure- et cela nous énerve toujours - pourquoi on a ici le passé composé ? (...) parce que la durée est définie - on dirait en polonais **czekałem** [attendre/IMPERF.] une demi-heure - pas **poczekalem** [attendre/PERF.] - mais - puisqu'il y a le complément de temps - *une demi-heure* - on connaît exactement le temps de la durée de l'action - donc en français il s'agira de passé composé -- et ici se confrontent notre aspect et la logique française (...) (...)

(6)58 A : mais quand il y a une demi-heure - il s'agit d'un événement qui dure dans le temps - donc - l'imparfait

(6)59 E : mais il y a une information sur le fait que cet événement ne dure plus- cette expression temporelle - *plus d'une demi-heure - ou une demi-heure- nous signale qu'une action ne dure plus*

(6)60 A : il a fini d'attendre c'est pour ça le passé composé - non ?

(6)61 E : oui parce que c'est fini

On remarque que l'enseignant 6 (exemple 5), pour décrire la valeur de l'*accomplissement* propre au temps *passé composé*, se réfère implicitement à la *perfectivité*, la valeur propre à l'aspect grammatical polonais. Il explique ainsi aux apprenants que ce n'est pas l'achèvement du procès, mais sa durée déterminée dans le temps, qui est une valeur pertinente pour effectuer le choix aspectuel en français.

Outre la comparaison des exemples, nous avons également distingué un autre type de démarche contrastive dans laquelle la représentation psychotypologique des enseignants de la distance entre la LS et la LC a joué un rôle décisif. Il s'agit notamment d'un type de contextualisation grammaticale¹² (GRAC 2011) que nous avons appelé *hybridation catégorielle*. Elle consiste à décrire les valeurs des catégories de la LC en se fondant sur les représentations catégorielles issues de la LS des apprenants. Ce type de pratique a déjà été observé, entre autres, dans le discours des grammaires pédagogiques lituaniennes (Čepukeniene 1989), slovaques (Bruley et Starościak 2014) et polonaises (Starościak 2018b) qui introduisent, par exemple, la catégorie grammaticale du cas pour expliquer le système du nom et de l'article en français.

Ainsi, parmi les enseignants polonophones enregistrés, nous en avons repéré deux qui, pour expliquer les valeurs aspectuelles du passé composé et de l'imparfait, s'appuient explicitement sur les catégories du *perfectif* (*dokonany*) et de l'*imperfectif* (*niedokonany*) propres à l'aspect grammatical du polonais.

11. Extrait d'un ouvrage de Miquel C., (2010), *Grammaire en dialogues- niveau débutant*, CLE International, p. 96.

12. À l'instar du groupe de recherche GRAC (Grammaire et contextualisations), nous entendons par *contextualisations grammaticales* différentes formes de variation du discours moyen de la grammaire du français dans un contexte d'enseignement/apprentissage donné. Elles peuvent être soit des créations individuelles, soit constituer des adaptations des discours de référence, de manière à les rendre plus opérationnels en fonction de la langue première et de la culture métalinguistique des locuteurs issus de ce contexte.

L'enseignant 8 (exemple 6) décrit le passé composé comme un temps qui peut désigner aussi bien les processus *perfectifs* (*dokonane*) que ceux qui sont *imperfectifs* (*niedokonane*), à condition qu'ils soient déterminés dans le temps.

[6]

(8)54 E : (...) --- les verbes au passé composé - présentent des actions ou des états *dokonane* (*perfectifs*) - mais aussi ceux qui ont des limites précises dans le temps – alors si on a une phrase - hier toute la soirée **czytałem** [lire/IMPREF.] un livre – (...) même si en polonais il y a le verbe *niedokonany* (*imperfectif*) elle sera au passé composé - car le temps de la durée de cette action est précisé

L'enseignant 5 (exemple 7) propose la même logique dans sa description, sauf que son point de départ est la LS des apprenants. Il explique notamment que les verbes *imperfectifs* (*niedokonane*), quand ils décrivent un procès dont la durée est précisée par les compléments de temps, seront exprimés en français au passé composé :

[7]

(5)8 E : (...) les verbes *imperfectifs* (*niedokonane*) au passé peuvent aussi être exprimés à l'aide du passé composé en français - (...) en français euh on ne regarde pas si l'action est finie ou pas - on regarde si sa durée est précisée -- et quand on connaît une durée précise on utilise le passé composé -- même s'il s'agit du verbe *imperfectif* (*niedokonany*) (...) - euh :: alors il faut mémoriser que les verbes polonais exprimés à l'aspect *imperfectif* (*niedokonany*) peuvent être accompagnés de différents compléments circonstanciels, ce qui nécessitera l'emploi du passé composé - alors c'est une différence par rapport au polonais (...)

Dans les explications métalinguistiques citées ci-dessus, les informateurs mettent l'accent sur le fait que même si les catégories aspectuelles en polonais et en français sont littéralement traduisibles par les mêmes termes – *dokonany* et *niedokonany* –, elles ne couvrent pas les mêmes réalités dans les deux langues. À notre avis, il s'agit ici des formes de contextualisation dites *surdescriptions*¹³, c'est-à-dire de descriptions plus détaillées de phénomènes décrits de façon très générale dans les supports d'enseignement/apprentissage. Ces résultats trouvent un écho dans nos études antérieures concernant la qualité du métadiscours portant sur le passé composé et sur l'imparfait issu des grammaires pédagogiques et des manuels du français conçus dans le contexte polonophone (Starościak 2013). En l'occurrence, cette étude a montré que la plupart des supports en question traduisent en polonais l'opposition accompli/inaccompli relative aux temps français en question par les termes *dokonany* et *niedokonany* qui sont propres à l'opposition aspectuelle polonaise : *dokonany* (*perfectif*)/*niedokonany* (*imperfectif*).

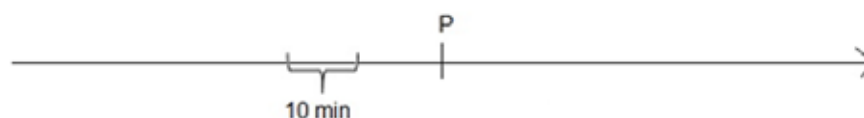
À la lumière de l'étude (Starościak 2013) citée ci-dessus, nous pouvons supposer que l'objectif des contextualisations (*via* une surdescription) présentées dans les exemples 6 et 7 consistait à conduire les apprenants à infirmer les hypothèses contradictoires concernant la valeur aspectuelle en français, qu'ils ont pu élaborer en s'appuyant sur les règles issues des supports pédagogiques auxquels ils ont accès.

13. Voir *Programme de recherche du groupe GRAC* 2011, <https://methodal.net/IMG/pdf/progr-grac-01-04-2011-.pdf>.

L'explication de l'enseignant 2 (exemple 8) ressemble beaucoup dans sa forme à celles fournies par les enseignants 8 (exemple 6) et 5 (exemple 7), mais elle est en plus accompagnée d'un schéma sémiotique :

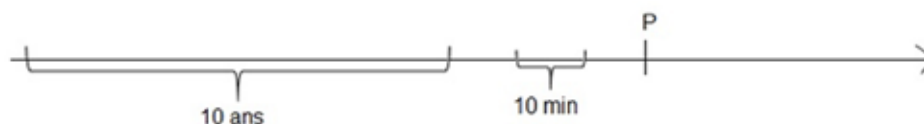
- [8]
 (2)23 E : quant au passé composé : euh :: il s'agit toujours des actions dont la durée est limitée --- euh ::: ça veut dire pas toujours *perfectives (dokonane)* mais dont la durée est toujours précisée - comme par exemple dans la phrase - *toute la journée j'ai regardé la télé* - alors - toute la journée **oglądałam** [regarder/IMPERF.] la télé - il y a en polonais le verbe *imperfectif (niedokonany)* mais l'action a duré toute la journée - le temps est précisé - limité - de - à- ok ? - donc on utilisera le passé composé (...)
 (...)
 (2)35 A : (...) elle a fait son choix en 10 minutes
 (2)36 E : dix minutes - c'est d'ici à ici - donc le passé composé {l'enseignant marque 10 minutes sur l'axe temporel par rapport au point « P » qui signifie le moment présent} (voir figure 1) :

Figure 1 : Représentation graphique d'un processus accompli d'une durée courte proposée par l'enseignant 2



mhm :: et si je voulais dire par exemple euh :: pendant 10 ans il **studiował** [étudier/IMPERF] ? - (...) verbe *niedokonany (imperfectif)* en polonais et une action longue - cela changerait quelque chose ou bien on y mettrait aussi le passé composé ? {l'enseignant prolonge le même axe et y marque 10 ans, } (voir figure 2) :

Figure 2 : Représentation graphique d'un processus accompli d'une durée longue proposée par l'enseignant 2



non - en effet c'est un espace temporel borné - de - à- donc on y mettrait aussi le passé composé.

À notre avis, ce schéma sémiotique (figures 1 et 2) a été proposé par l'enseignant non seulement pour illustrer la divergence aspectuelle entre la LS et la LC, mais également pour faire comprendre aux apprenants que la longueur des procès exprimés par les verbes n'a aucune incidence sur le choix aspectuel. En effet, nos recherches portant sur les représentations de l'aspect en français par les apprenants polonophones (voir Starościak 2018a) ont montré que ces derniers se représentent le passé composé en tant que temps employé uniquement pour exprimer des processus courts, ponctuels et l'imparfait comme celui qui désigne des processus longs. Ces représentations viennent probablement du fait que les apprenants surgénéralisent les schémas sémiotiques souvent présentés dans des supports pédagogiques (voir Starościak 2013), ayant la forme d'un axe temporel sur lequel le passé composé est un point et l'imparfait une ligne ou une droite sans début ni fin. Ainsi, l'enseignant 2 (exemple 8), par le schéma

qu'il propose, tente probablement de mener les apprenants à infirmer les hypothèses contradictoires qu'ils auraient pu faire en s'appuyant sur l'axe en question.

En même temps, le fait que l'enseignant prenne comme exemples des phrases singulières en dehors de tout contexte discursif risque de faire induire une nouvelle fausse schématisation chez les apprenants. Ces derniers pourraient notamment penser que l'emploi du passé composé s'impose toujours quand la durée du processus est précisée. Or, dans certains contextes l'imparfait peut être employé avec une indication temporelle précise, afin de permettre d'envisager le procès de l'intérieur de son déroulement (voir l'imparfait « pittoresque », Riegel et al. 1994 : 308) :

[9] La clef tourna dans la serrure de la porte d'entrée. M. Chabot **retirait** son pardessus qu'il **accrochait** au portemanteau, **pénétrait** dans la cuisine et **s'installait** dans son fauteuil d'osier. (Simenon 1965, *La danseuse du Gai-Moulin*, p. 56)

Enfin, nous avons identifié dans notre corpus le métadiscours explicatif qui, bien qu'il ne reflète pas explicitement la référence à la LS, a été probablement construit en appui sur la perception psychotypologique des enseignants. En l'occurrence, l'enseignant 2 sensibilise ses apprenants au fait que le passé composé est un temps qui délimite la durée du procès et l'envisage au-delà de son déroulement. Ainsi, un énoncé au passé composé n'exige pas forcément une suite. Par contre, l'imparfait saisit le procès en cours qui est perçu de « l'intérieur » de son déroulement, ce qui laisse le locuteur dans l'attente de la suite du discours.

Pour illustrer la différence sémantique en question (exemple 12), l'enseignant 2 juxtapose l'emploi de l'imparfait à celui du passé composé dans le même énoncé :

- [12]
 (2)3 A : *autrefois j'ai habité cette maison*
 (2)4 E : bien
 (2)5 As : (...) *pourquoi le passé composé ? - je mettrais plutôt l'imparfait*
 (2)6 E : alors - pourquoi le passé composé -- quelqu'un a une idée? ----- et si on mettait l'imparfait dans cette phrase - est-ce que ce serait correct?
 (2)7 A : non ?
 (2)8 E : eh bien ce serait aussi correct - sauf que le sens de la phrase serait différent - quand vous dites à un français - *autrefois j'ai habité dans cette maison* - il n'attend pas la suite du discours - euh :: il comprend que vous ne vouliez dire que ça - présenter le fait - de manière générale - par contre quand vous lui dites - *autrefois j'habitais dans cette maison* - il attendra la suite - euh :: c'est comme si vous commenciez une histoire - par exemple - *autrefois j'habitais cette maison - elle était beaucoup plus belle euh : elle était entourée de jolis arbres etc (...)*

La description de l'enseignant 2 (exemple 12) n'est pas une description « inédite » créée uniquement en appui sur ses propres représentations. Il s'agit notamment de la valeur dite « d'attente » de l'imparfait qui est souvent présentée par opposition à la valeur accomplie du passé composé. Elle est décrite dans bien des ouvrages savants de référence¹⁴ et des articles scientifiques¹⁵ traitant de la pragmatique des temps verbaux. Néanmoins, elle n'est pas habituellement évoquée dans les descriptions transposées à des fins pédagogiques. Nous supposons ainsi que l'informateur a défini l'efficacité de cette théorie linguistique pour l'apprentissage, en se fondant sur ses représentations de la distance entre la LC et la LS. En l'occurrence, les

14. Voir par exemple Riegel et al. 1994 : 306.

15. Voir par exemple Tasmowski et de Ryck 1985 : 59-77.

verbes *niedokonane* (*imperfectifs*) dans les langues slaves, malgré leur sémantisme dépourvu de limites, ne créent pas cet effet d'attente. Nous rappelons (section 2) que les verbes en question peuvent notamment être employés dans certains contextes afin d'indiquer les processus accomplis, mais sans indication d'achèvement :

[13] Przez pieć lat *писаłem* (*imperf*) doktorat.
 Pendant cinq ans **j'ai écrit** la thèse.

[14] - *Jadłem* (*imperf*) już?
As-tu mangé déjà?

- *Jadłem* (*imperf*).
J'ai mangé (le repas).

Cette forme du passé (prétérit) est appelée par les linguistes slavissants le *parfait imperfectif* (Guentchéva 1990 : 160, Stajonević et Ašić 2010 : 115). Le *parfait imperfectif*, dont la valeur est comparable à celle du passé composé, apporte un renseignement général sur un fait, sans indiquer sa totalité (ou son achèvement). Ainsi dans l'exemple 13, nous ignorons si le locuteur a fini sa thèse. De même dans l'exemple 14, rien ne nous indique explicitement si le sujet de la relation prédicative a terminé son repas. Seul le contexte au sens large du terme pourrait expliciter la notion d'achèvement ou d'inachèvement de ces deux processus.

En évoquant la valeur « d'attente » de l'imparfait, l'enseignant 2 tente probablement de mettre l'accent sur le fait que, dans le choix du temps en français, les apprenants ne devraient pas se fier aux intuitions de leur LS, mais se demander s'il s'agit d'un procès dont la durée peut être déterminée, indépendamment de son achèvement.

Par ailleurs, cet exemple confirme aussi le constat de Beacco (2010) que des descriptions issues des sciences du langage peuvent cohabiter avec les activités grammaticales à condition qu'elles puissent être traitées par les apprenants en fonction des prérequis qu'ils possèdent à une étape donnée de leur apprentissage.

Cette contribution a permis de mettre en évidence les démarches comparatives des enseignants polonophones, en montrant qu'elles ne relèvent pas toujours d'une comparaison purement typologique, mais peuvent être aussi issues de l'expertise individuelle de ces derniers relative à l'enseignement et à l'appropriation de la LC. Les enseignants polonophones se fondent notamment sur leur perception psychotypologique de la distance entre la LC et la LS et sur leur connaissance des difficultés des apprenants, afin de rendre leurs métadiscours plus opératoires pour les apprenants avec lesquels ils partagent la même LS. Pour ceci, ils ont recours à différents types de contextualisation.

En l'occurrence, certains parmi nos informateurs, en comparant des exemples concrets en LS avec leurs traductions en LC, pointent les écarts entre les deux systèmes. Ainsi ils attirent l'attention des apprenants sur le fait que ce n'est pas la notion d'*achèvement* qui est un critère pertinent pour le choix entre le passé composé et l'imparfait, mais celle d'*accomplissement*.

Nous avons pu également repérer à travers notre corpus un procédé d'adaptation du métadiscours, qui va au-delà de la comparaison d'exemples. Il s'agit notamment d'un type de contextualisation que nous avons nommé l'*hybridation catégorielle*, qui consiste à décrire

la valeur aspectuelle du passé composé et de l'imparfait par le prisme de l'opposition *dokonany* (*perfectif*)/*niedokonany* (*imperfectif*) propre à l'aspect en polonais. Ce procédé a permis de mettre en lumière le fait que la valeur du passé composé ne se recoupe pas toujours avec celle des *verbes perfectifs*, fait qui n'est pas évident à conceptualiser pour les polonophones à travers le discours proposé par les grammaires pédagogiques du français pour un public international.

Enfin, les enseignants se réfèrent aussi aux théories issues de la linguistique, afin d'explicitier davantage les descriptions proposées par les supports d'enseignement, de manière à ce qu'elles puissent être assimilées par les apprenants polonophones à travers leurs représentations. Ils font appel notamment à la valeur dite « d'attente » de l'imparfait, qui ne fait pas habituellement partie des catalogues d'emplois cités par les manuels (voir Starościak 2013). Cette contextualisation, qu'on pourrait qualifier de *surdescription* (voir GRAC 2011), a pour l'objectif de mettre en lumière le fait que l'imparfait se caractérise par « un tiroir verbal assez rigide » (Stajonević et Ašić 2010 : 118) car il présente toujours le procès comme non borné (*inaccompli*), contrairement à l'*imperfectif* polonais qui peut dans certains contextes désigner l'*accomplissement*.

Les activités comparatives fondées sur une articulation entre les représentations métalinguistiques et les savoirs d'expertise des enseignants non natifs constituent une source de données observables permettant d'optimiser l'efficacité potentielle du discours grammatical pédagogique dans des contextes didactiques particuliers. Cependant, du fait de leur caractère empirique, ces données circulent peu dans le domaine de la didactique des langues. Jusqu'à présent, elles ont été étudiées principalement à travers le discours des grammaires pédagogiques (de Salins 2001, Beacco 2001, Fouillet 2014).

Nous tenons également à souligner que, bien que cette étude ne soit pas significative quantitativement, seuls 4 des 10 enseignants enregistrés se sont référés dans leurs pratiques comparatistes à leurs représentations métalinguistiques et leurs savoirs d'expérience pour proposer un discours permettant potentiellement aux apprenants d'infirmer les hypothèses contradictoires considérant comme « neutres » les valeurs d'aspect grammatical en polonais et en français. La plupart des enseignants de notre corpus proposent des descriptions prescriptives traditionnelles, sans aucun souci de référencement. Ainsi ils sont amenés à « dissocier trop inconsciemment l'acte d'enseigner et le processus d'apprentissage » (de Salins 2001 : 36), alors que dans le domaine de la didactique des langues l'un ne va pas sans l'autre. Ce type de démarche pédagogique pourrait sans doute être expliqué par plusieurs facteurs qui entrent en jeu dans le contexte polonophone, tels que le manque de temps pour proposer aux apprenants des activités grammaticales réflexives, ou bien le poids redoutable de la culture éducative polonaise fortement rattachée à la tradition classique d'enseignement des langues.

Cet état de fait nous amène à revenir sur la formation didactique des enseignants, qui devrait, selon nous, mettre davantage d'accent sur la réflexion bilatérale sur les théories linguistiques et les théories d'appropriation des langues. Elle permettrait ainsi de revoir la place de la réflexion métalinguistique en classe de langues, en accordant plus de légitimité aux représentations ordinaires des apprenants et aux savoirs d'expertise des enseignants.

Éléments bibliographiques

- AGRELL, Sigurd, 1908, *Aspektänderung und Aktionsartbildung beim polnischen Zeitworte*, Lund, Håkan Ohlssons Buchdruck.
- AGRELL, Sigurd, 1918, *Przedrostki postaciowe czasowników polskich*, Cracovie, Materiały i Prace Komisji Językoznawczej Akademii Umiejętności (t. VIII).
- BEACCO, Jean-Claude, 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, coll. Langues & didactique, Paris, Didier.
- BEACCO, Jean-Claude, 2001, Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes, *Langue française* 131 : 89-105.
- BEACCO, Jean-Claude, KALMBACH, Jean-Michel et LÓPEZ, Javier Suso, 2014, Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation, *Langue française* 181 : 3-17.
- BOLDIZSÁR, Gábor, dir., 2004, *Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues : un kit pédagogique*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes.
- BRULEY, Cécile et STAROŚCIAK, Katarzyna, 2014, L'aspect 'accompli' en français et dans les langues slaves : quels rapprochements dans les grammaires du français éditées en Pologne et en Slovaquie, *Langue française* 181 : 37-57.
- ČEPUKENIENE, S., 1989, La catégorie du cas dans les grammaires françaises éditées à Vilnius dans les années 1751-1832, *Kalbotyra* 40/3 : 23-27.
- DE SALINS, Geneviève-Dominique, 2001, Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère, *Langue française* 131 : 23-37.
- FOUILLET, Raphaëlle, 2014, Les « recettes contrastives » dans les grammaires du français pour italophones, *Langue française* 181 : 19-35.
- GAREY, Howard, 1957, Verbal aspect in French, *Language* 33 : 91-110.
- GIACOBBE, Jorge, 1990, Le recours à la langue première : une approche cognitive, dans Gaonac'h, D., dir., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette : 115-123.
- GIACOBBE, Jorge et LUCAS, Marta, 1980, Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols *ser* et *estar* par des adultes francophones, *Encrages* n° spécial, « Acquisition d'une langue étrangère », Vincennes, Université de Paris 8 : 25-36.
- GIACOBBE, Jorge et LUCAS, Marta, 1982, Métalangue des apprenants et discours spontané : connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols *ser* et *estar*, *Encrages* n° spécial, « Acquisition d'une langue étrangère », Vincennes, Université de Paris 8 : 111-127.
- GUENTCHÉVA, Zlatka, 1990, *Temps et aspects : l'exemple du bulgare contemporain*, Paris, Éditions du CNRS.
- JORDENS, Peter, 1979, Contrastivité et transfert, *Études de Linguistique Appliquée* 33 : 94-101.
- KELLERMAN, Eric, 1979, Transfer and non-transfer: Where are we now?, *Studies in Second Language Acquisition* 2 : 37-57.

- LADO, Robert, 1957, *Linguistic Accross Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- PERDUE, Clive et GAONAC'H, Daniel, 2000, Acquisition des langues secondes, dans Kail, M. et Fayol, M., dir., *L'acquisition du langage*, vol. 2, Grenoble, PUF : 215-246.
- PORQUIER, Rémy, 2007, Grammaire ordinaire source d'activités..., *Le français dans le monde* 354, FIPF/CLE International : 27-29.
- RAST, Rebekah, 2006, Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ?, *Aile* 24 : 119-147.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René, 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- SELINKER, Larry, 1972, Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics* 10 : 209-231.
- STAJONEVIĆ, Veran et AŠIĆ, Tijana, 2010, L'aspect imperfectif en français et en serbe, dans Flaux, N., Stosic, D. et Vet, C., dir., *Interpréter les temps verbaux*, Peter Lang : 107-129.
- STAROŚCIAK, Katarzyna, 2013, *Les valeurs du passé composé et de l'imparfait français dans la culture métalinguistique des polonophones. Pour une grammaire didactique contextualisée*, Thèse pour l'obtention du doctorat en Didactique des langues, Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.
- STAROŚCIAK, Katarzyna, 2018a, Les activités grammaticales réflexives comme facteur d'optimisation de la qualité du métadiscours pédagogique, *Recherches en didactique des langues et cultures : Cahiers de l'Acedle* 15-1, <https://journals.openedition.org/rdlc/2691>.
- STAROŚCIAK, Katarzyna, 2018b, Descriptions grammaticales pédagogiques du français fondées sur la morphologie nominale du polonais, dans Santos, A.-C., Weber, C., dir., *Enseigner la grammaire, discours, descriptions et pratiques*, Paris, Le Manuscrit Savoirs.
- TASMOWSKI-DE RYCK, Liliane, 1985, L'imparfait avec et sans rupture, *Langue française* 67 : 59-77.

L'AUTEURE

Katarzyna Starościak, collaboratrice scientifique au sein des laboratoires Structures formelles du langage (SFL) et DILTEC, aborde à travers ses recherches les problématiques relatives à l'interface entre l'acquisition et la didactique de la grammaire. Elle analyse les formes d'adaptation des contenus grammaticaux aux représentations métalinguistiques des apprenants et étudie l'impact des activités réflexives sur le traitement cognitif de l'input grammatical explicite.